

O ensino de leitura em língua estrangeira: uma perspectiva semiolinguística

Flávia Matias Silva¹

RESUMO

Neste artigo, discutiremos, à luz dos principais pressupostos teóricos que fundamentam a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2012), a importância do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira, focalizando, especialmente, na contribuição que esses pressupostos trazem para a elaboração e implementação de atividades de leitura que não somente promovam o conhecimento sistêmico, mas que, sobretudo, caracterizem o texto em língua estrangeira como um objeto de comunicação e de interação. Ademais, apresentaremos o relato de uma experiência de ensino de leitura em língua estrangeira que visa brevemente ilustrar como a Teoria Semiolinguística pode ser incorporada à prática pedagógica. O contexto em que essa atividade de leitura ocorreu é o da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Leitura. Língua estrangeira. Teoria semiolinguística.

INTRODUÇÃO

Muitos ainda associam a aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira somente ao domínio da compreensão auditiva e à fala fluente. Uma boa escrita, às vezes, é valorizada também; contudo, uma habilidade geralmente desprestigiada tanto no ensino como na aprendizagem de uma língua estrangeira é a leitura. Na rede pública de ensino e na privada, os problemas a serem enfrentados muitas vezes são os mesmos. Além da formação precária de muitos educadores e consequente despreparo para ensinar leitura, o pouco tempo disponibilizado ao ensino de língua estrangeira nas escolas e o predomínio de uma visão equivocada de ensino dessa habilidade são outros fatores negativos recorrentes. Acerca dessa questão, Grigoletto (2010) ainda salienta que

A forma de leitura privilegiada parece ser do fragmento para o todo; há uma tendência a se conceber o texto como um conjunto de palavras que vão se unindo [...]. A tradição de ensinar em língua estrangeira tem sido a de se colocar ênfase na gramática e no vocabulário, numa concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para se atingir um todo idealizado, a “completude da língua”, que, obviamente, acaba por ser uma expectativa frustrada tanto de professores quanto de alunos. (GRIGOLETTO, 2010, p. 104- 106)

Em face desse cenário, é necessário insistir em uma redefinição do ato de ler para que

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense-UFF.

a leitura não seja encarada como uma atividade acessória, menos importante, que é comumente desenvolvida visando à complementação de um conteúdo programático específico. Decerto, o professor de língua estrangeira, se preocupado com o ensino de leitura, deve refletir sobre o papel da sua disciplina nesse contexto e estudar maneiras e/ou estratégias que possam contribuir para minimizar esse problema. Em outras palavras, o ato de ler tanto em língua materna quanto em língua estrangeira precisa ganhar maiores dimensões. Como bem destaca Dell’Isola (2001):

Ler é interagir, é construir significado para o texto. Quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimento de diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos. (DELL’ISOLA, 2001, p.37)

Nesse sentido, o professor que se propõe a ensinar leitura de maneira efetiva necessita ter em mente que o trabalho com o texto em língua estrangeira precisa instrumentalizar os alunos a lidarem com o texto de maneira interativa e engajada. No que tange ao papel do professor de língua estrangeira no ensino de leitura, Tomitch (2009, p. 192, 193) ainda assinala que o professor precisa mostrar aos alunos, por meio das atividades e textos propostos, que o foco das aulas não está na gramática ou no vocabulário isoladamente, uma vez que a leitura é também uma ferramenta que desenvolve a cidadania em nossos alunos.

Sob a perspectiva semiolinguística, Feres (2011, p. 19) salienta que a capacidade de reconhecer experiências e de relacionar essas experiências à situação em que o texto se insere é importante para o ato de atribuição de sentido durante a leitura. Ademais, de acordo com Charaudeau (1983 *apud* Feres, 2011, p. 20),

[...] para se construir o sentido que corresponda à intencionalidade do enunciador, é preciso relacionar as palavras e as sequências portadoras de sentido com outras palavras e outras sequências portadoras de sentido, que se acham registradas na memória da experiência do sujeito: trata-se, justamente, da leitura do mundo que subjaz a leitura da palavra e se enriquece dela. (FERES, 2011, p. 20, grifo do autor)

Portanto, na Teoria Semiolinguística, o leitor proficiente e crítico é aquele que desenvolve competências relativas não só ao conhecimento dos signos partilhados por um determinado grupo social por meio de textos diversificados, mas também aos rituais com os quais os sujeitos se envolvem e aos papéis que assumem em sua relação com o mundo (cf.

FERES, 2011, p. 21).

1. O QUE É SEMIOLINGUÍSTICA?

A Semiologia desenvolvida por Patrick Charaudeau é uma teoria de Análise do Discurso que tem como principal objeto de estudo a linguagem associada ao seu contexto psicossociocomunicativo. Semio - advém de *semiosis*, uma vez que evoca o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional e social, num determinado quadro de ação.

Em linhas gerais, a Semiologia é uma teoria bastante abrangente no que tange aos seus objetos de estudo. Ela tenta responder a questões relacionadas ao signo linguístico, aos conceitos de comunicação e de competência linguageira e a questões sobre análise textual.

Quanto ao ato de comunicar, para Charaudeau (2012), ele é um fenômeno complexo, pois não consiste apenas em transmitir uma informação. Ele chega a compará-lo a uma encenação teatral onde o diretor produz efeitos de sentido em um público imaginado por ele.

“Comunicar” é um proceder a uma *encenação*. Assim como, na encenação teatral, o diretor de teatro utiliza o espaço cênico, o cenário, a luz a sonorização, os comediantes, o texto, para produzir *efeitos de sentido* visando um público imaginado por ele, o locutor – seja ao falar ou ao escrever – utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor. (CHARAUDEAU, 2012, p. 68, grifo do autor)

O ato de comunicação apresenta como componentes: a situação de comunicação, que é o enquadre físico e mental no qual se encontram os parceiros da troca linguageira, os modos de organização do discurso, que são os princípios constituintes da matéria linguística, a língua, que é o material verbal e o texto, que é o resultado material do ato de comunicação.

É importante acrescentar que, no jogo do ato de linguagem, os parceiros estão ligados por um contrato de comunicação e possuem uma identidade psicossocial. Ou seja, “são seres *sociais e psicológicos* externos ao ato, mas inscritos nele, e que são definidos por um certo número de *traços identitários* cuja pertinência depende do ato de comunicação considerado.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 76, grifo do autor). Já os protagonistas da enunciação desempenham o seu papel internamente. Um é o enunciador que realiza o ato de linguagem, e o outro é o destinatário a quem o enunciador direciona o discurso.

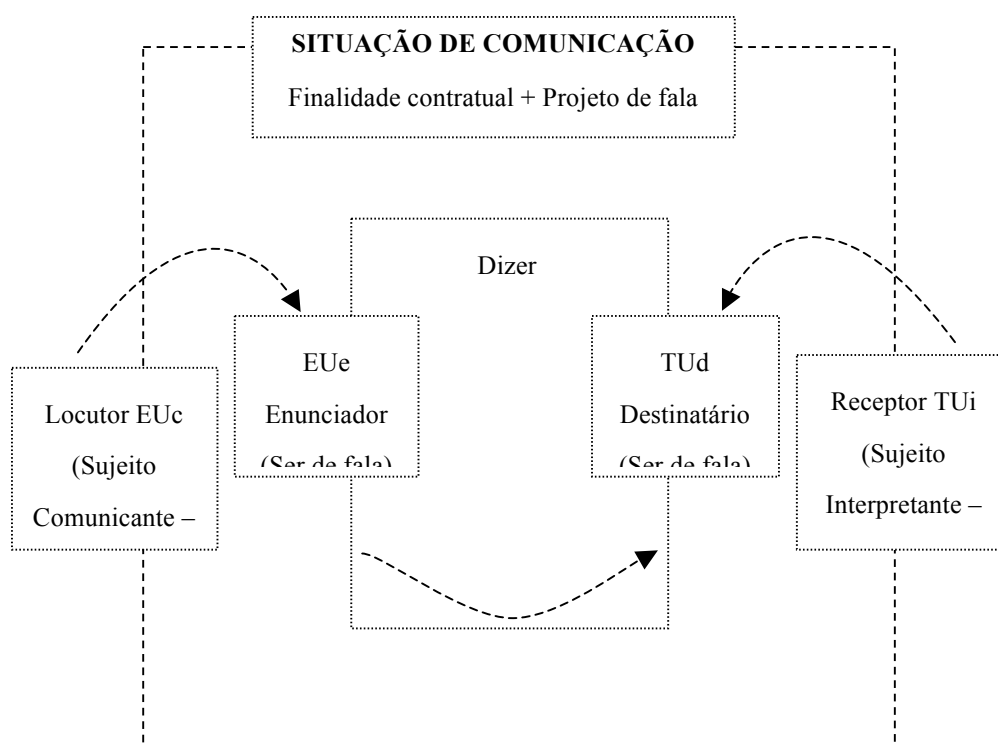


Figura 1: Representação do dispositivo da encenação da linguagem.
 Fonte: Charaudeau (2012, p. 77)

Segundo Charaudeau (2012, p. 76), não existe um interpretante e um interlocutor em oposição a um enunciador e locutor, porque o interpretante depende do locutor, enquanto o interlocutor que interpreta só depende de si mesmo. Ademais,

[...] esse sujeito interlocutor é um ator social que tem a sua própria autonomia em sua ação de interpretação; ele se dedica a essa atividade em função de sua própria identidade social, da identidade social do locutor que ele percebe, das intenções que lhe atribui, de seu próprio conhecimento de mundo e de suas próprias crenças. (CHARAUDEAU, 2010, p. 4)

Em suma, o ato de comunicação é um processo complexo que envolve diferentes identidades e sujeitos, assim como influências externas e internas que interagem sob um contrato de comunicação que impõe um conjunto de restrições ao sujeito falante e, de certa forma, o conduz no processo de elaboração do discurso.

2. O PROCESSO DE SEMIOTIZAÇÃO DO MUNDO

Segundo Charaudeau (2013, p. 41), o sentido não é algo dado antecipadamente, uma vez que só pode ser construído por meio da ação languageira do homem durante a troca social.

A construção do sentido se dá ao término de um duplo processo de semiotização do mundo: de transformação e de transação.

No processo de transformação, o mundo a significar é transformado em um mundo significado, e este mundo significado é estruturado por quatro categorias distintas: a identificação, a qualificação, a ação e a causação. De acordo com Charaudeau (2013, p. 41), essas categorias identificam os seres do mundo nomeando-os, aplicam a esses seres propriedades qualificando-os, descrevem as ações nas quais esses seres estão engajados narrando, fornecem os motivos dessas ações argumentando e avaliam esses seres, essas propriedades, essas ações e esses motivos modalizando.

No processo de transação, o sujeito deve atribuir um objetivo a seu ato de linguagem com base em certos parâmetros. Ao se comunicar, ele tem que ter em mente a identidade do outro, o seu saber, a posição social, os interesses do outro. Além disso, esse sujeito não deve se esquecer do efeito que pretende produzir nesse outro, do tipo de relação que pretende estabelecer e o tipo de regras ou normas que regerão o ato de linguagem.

Outro ponto importante é que o processo de transação se realiza de acordo com quatro princípios: o de alteridade, que é um processo recíproco de reconhecimento e de legitimação do outro, o de pertinência, que é o compartilhar dos saberes implicados no ato de linguagem em questão, o de influência, que é caracterizado por um sujeito que produz um ato de linguagem visando atingi-lo de alguma forma – seja para fazê-lo agir, para afetá-lo emocionalmente ou para orientar seu pensamento. Por conseguinte, o sujeito receptor-interpretante, que é o alvo de influência, interage com o sujeito comunicante.

Por fim, o último princípio, que é o de regulação está estreitamente ligado ao princípio de influência, uma vez que toda influência pode corresponder a uma contrainfluência. Tal princípio faz parte daquilo que os parceiros sabem do ato de linguagem de que participam. Nesse jogo de influências, os parceiros recorrem a estratégias no interior de um quadro situacional que lhes asseguram uma intercompreensão mínima, caso contrário, a troca não é efetiva (cf. CHARAUDEAU, 2005, p. 3).

Para Charaudeau (2013, p. 41, 42) o processo de transação comanda o de transformação e não o inverso. A finalidade do homem ao falar, em princípio, é a de se relacionar com o outro – base da própria existência. A linguagem é em sua essência intersubjetiva, ou seja, é baseada na relação de vários sujeitos. Sendo assim, antes de representar ou estruturar o mundo, todo discurso representa uma relação, ou, mais exatamente representa o mundo por meio de uma relação.

Quanto à relação entre o sujeito comunicante e o sujeito interpretante no ato de ler, Feres (2011, p. 32) ressalta que para a semiotização do mundo, o sujeito comunicante precisa mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação para construir um sentido literal ou explícito. Com a mesma finalidade, esse sujeito comunicante precisa construir um sentido que corresponda à sua intencionalidade, que lhe permita passar do sentido das palavras ao seu sentido de discurso. Além disso, o sujeito comunicante oferece índices semiológicos (cenários, *scripts*, roteiros de ação) e sua identidade discursiva com o propósito de significar o ato de comunicação e a identidade dos protagonistas.

Ao longo do processo de compreensão, o sujeito interpretante precisa efetuar diferentes operações a partir das marcas formais do texto que presidem a construção do sentido da língua do mundo significado pelo sujeito comunicante. Já no trabalho de interpretação, o sujeito interpretante precisa reconstruir o sentido de discurso do mundo significado pelo sujeito comunicante. Dessa forma, o sujeito interpretante reconhece o quadro contratual do ato de comunicação, pois ao relacionar as marcas do texto e as características desse quadro, ele sinaliza outras inferências que testemunharão a finalização do mundo significado (cf. FERES, 2011, p. 33).

3. A CONCEPÇÃO DE TEXTO E DE LEITURA NA TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA

Na Semioliingüística, o texto é um “objeto de transação num quadro de intencionalidade que determina uma finalidade interacional [...]”² (CHARAUDEAU, 1994, p. 2, tradução livre). Também é “a manifestação material (verbal e semiológica: oral / gráfica, gestual, icônica, etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 77)

Seja ele oral seja escrito, longo ou curto, contínuo ou fragmentado, o texto é o resultado do ato de linguagem, é um objeto de comunicação e interação entre sujeitos da fala. No espaço onde o texto é construído, encontramos sua organização. Esta depende do modo como são escolhidas e mobilizadas certas categorias do discurso que farão do texto uma combinação argumentativa, descritiva ou narrativa a serviço de uma construção de sentido.

Ademais, os seres da fala nesse ato de linguagem – o enunciador e o destinatário são construídos pelo locutor que, por sua vez, constrói uma imagem de si mesmo (*ethos*) e uma

² Citação na versão original: “[...] objet de transaction dans un cadre d’intentionnalité qui détermine une finalité interactionnelle [...]” (CHARAUDEAU, 1994, p. 2).

imagem daquele a quem pretende se dirigir. No entanto, esse locutor não tem domínio sobre o seu interlocutor, somente controla o destinatário, que depende inteiramente dele. Sendo assim, mal-entendidos, incompreensões e interpretações errôneas podem acontecer ao longo do processo, uma vez que o locutor também pode se enganar ao produzir seu enunciado baseando-se no que sabe sobre o seu interlocutor e fabricar deste uma imagem ideal, sob medida para si (cf. CHARAUDEAU, 2010, p. 5).

De acordo com a Semiolinguística, o texto pode ser considerado fechado quando a interpretação é feita por um sujeito interpretante particular. No que diz respeito ao texto aberto, diversas interpretações são realizadas por vários sujeitos. Dessa forma, o texto pode ser considerado a partir de duas perspectivas distintas – ele pode ser representado por sua materialidade que serve de objeto de troca de linguagem ou por sua multiplicidade de sentidos. Ou seja,

Ele é fechado em torno da interpretação que dele faz um tipo de sujeito interpretante particular; seu sentido é o resultado de um encontro interindividual entre os dois parceiros de troca. Ele é aberto se consideramos as diversas interpretações que poderiam ser feitas por diversos tipos de sujeito interpretante [...].
(CHARAUDEAU, 2010, p. 5, tradução livre)

Quanto à concepção de leitura na Semiolinguística, é interessante observar que essa teoria também evidencia a importância da produção de sentidos e da interação no ato da leitura. Nessa perspectiva, o leitor utiliza o seu conhecimento linguístico para interagir com o mundo.

No processo de leitura, a interação pelo texto escrito não ocorre somente através do autor - daquele que escreve, mas também através do próprio leitor, numa dinâmica dialógica. Primeiramente, ele interage com o texto por meio da leitura e, em seguida, com o autor, interpretando e ampliando suas experiências de vida (cf. FERES, 2011, p. 23).

Em suma, a leitura pelo viés da Teoria Semiolinguística é também concebida por um processo que geralmente se inicia com a análise superficial do texto através da decodificação de palavras, e tem como sequência a produção de sentidos, que é um estágio mais avançado no processo de leitura. Sendo assim, por meio dessa visão agregadora, o leitor tem a oportunidade de aprender, ativar seus conhecimentos prévios, inferir, interagir com o texto e com o mundo real e construir sentidos ao longo do processo de leitura.

É importante também enfatizar que as etapas, nesse processo, não são estantes e que a leitura para ser efetiva pressupõe que o leitor execute, em primeiro lugar, um trabalho

incessante na direção do sentido particular veiculado pelo texto e que também conheça os elementos e os níveis constituintes da textualidade para entender a construção desse sentido. Na verdade, tanto o sujeito comunicante quanto o interpretante precisam dominar a competência de linguagem³ para construir o sentido do texto (cf. CHARAUDEAU *apud* FERES, 2011, p. 34).

4. COMPREENSÃO - INTERCOMPREENSÃO – INTERPRETAÇÃO: O SENTIDO DE LÍNGUA E O SENTIDO DE DISCURSO NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Semiolinguística é uma teoria cujos pressupostos teóricos servem de base sólida para o desenvolvimento de uma prática de leitura voltada aos aspectos sociais, interativos e discursivos ao longo de seu processo. O próprio ato de comunicação, que pode ser escrito ou falado, revela a faceta dinâmica dos sujeitos e reflete um processo interativo entre eles. O discurso não é direcionado a um sujeito interpretante estagnado, visto que ele produz inúmeras hipóteses que fogem ao controle do sujeito comunicante, ou seja, ele não é um simples receptor.

Em relação à construção de sentido no ato da leitura, Feres (2011, p. 31) destaca que ela envolve um complexo processo que abrange desde a simples decodificação até a extração de informações e de intencionalidade subjacentes à materialidade textual. Para a autora supracitada, a ênfase nas estratégias de leitura que dependem da observação de marcas inscritas e escritas no texto privilegia um aspecto que engloba tanto a superfície textual (no âmbito da compreensão) quanto o plano discursivo (na dimensão interpretativa).

É importante salientar que Charaudeau (1994, p. 4) utiliza o termo compreensão para designar uma etapa na qual o sujeito interpretante tem o seu primeiro contato com o texto. Ele também a apresenta a partir de dois sentidos – um amplo e um restrito. No sentido amplo, a compreensão está relacionada a um processo cognitivo realizado pelo sujeito ao entrar em contato com o texto. Já em sentido restrito, ela refere-se apenas a uma parte desse processo que consiste em reconhecer o sentido de língua no texto.

³ Segundo Charaudeau (2001 *apud* FERES, 2011, p. 34), a competência de linguagem refere-se à capacidade que o sujeito (comunicante ou interpretante) precisa dominar para construir o sentido textual.

Dessa forma, a decodificação passa a ser a primeira etapa do processo de leitura. Além disso, a decodificação é apresentada como um processo contínuo que conduz o leitor a uma etapa mais avançada denominada interpretação. Em outras palavras,

[...] o trabalho de decodificação do leitor consiste não apenas em reconhecer o sentido de língua, mas também em construir um sentido de discurso em função de suas aptidões para reconhecer, construir inferências, umas originárias da colocação em relação intertextual, as outras de uma colocação em relação situacional. A essa atividade inferencial que finaliza o ato de decodificação, denominarei *ato de interpretação*. (CHARAUDEAU, 1994, p. 4, grifo do autor, tradução livre)⁴

Na interpretação, que é tida como a finalização do ato de decodificação, o leitor constrói inferências e, por conseguinte, o sentido de discurso. Dell’Isola (2001) ainda destaca que

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado conceito. [...] uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. (DELL’ISOLA, 2001, p. 44)

Desse modo, os aspectos cognitivos que a inferência enfatiza levam o leitor a buscar informações não só relacionados a aspectos lexicais, mas também a conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Em outras palavras, a prática social é enfatizada por meio da atividade inferencial.

Quanto à leitura em língua estrangeira, o uso desse processo cognitivo é fundamental quando etapas mais avançadas são objetivadas. O leitor pode fazer uso da inferência ao entrar em contato com um texto em língua estrangeira e ao se deparar com informações, em princípio, implícitas no texto.

Cabe também lembrar que para Dell’Isola (2001, p. 106), os fatores sociais e culturais estão também presentes no mecanismo inferencial durante a compreensão do discurso, pois ao longo desse processo, inferências fundamentadas em um contexto sociocultural também são geradas. Por meio da inferência sociocultural, o leitor extrai uma informação nova de uma

⁴ Citação na versão original: “[...] le travail de décryptage, du lecteur consiste, non seulement à reconnaître du sens de langue, mais aussi à construire du sens de discours en fonction de ses aptitudes à reconnaître-construire des inférences, les unes issues d’une mise en relation intertextuelle, les autres d’une mise en relation situationnelle. C’est cette activité inférentielle qui finalise l’acte de décryptage que j’appellerai alors *acte d’interprétation*.” (CHARAUDEAU, 1994, p. 4)

informação anterior que está inserida em um determinado contexto. Em outras palavras, no momento em que o leitor entra em contato com o texto, suas experiências, vivência, formação e classe social influenciam no processo de leitura.

Ainda sobre o conceito de inferência, Charaudeau & Maingueneau (2012, p. 274) a conceituam como uma operação de dedução através da qual uma proposição é considerada verdadeira em razão de seu laço com outras proposições já consideradas verdadeiras.

Sob essa perspectiva, o papel do professor na aula de leitura em língua estrangeira é o de encorajar seus alunos a desenvolverem essa operação de dedução. Na maioria das vezes, existe um imediatismo por parte dos alunos que faz com que eles somente decodifiquem palavras no intuito de compreender o texto rapidamente. Decerto, tal procedimento torna o processo de leitura superficial e estagnado no sentido de língua. O aluno tem a impressão de que interpretou o texto; contudo, só decodificou palavras.

Ademais, a interpretação é uma etapa importante, porque também podemos observar nela a interação que o ato de comunicação gera. Nesse sentido, o mundo significado construído pelo sujeito comunicante alcança vários receptores que, por sua vez criam de um lado um mundo comumente significado – uma base para outros sentidos inferenciais, e por outro lado, um mundo diversamente significado, ou seja, mais voltado ao sentido de discurso.

Decerto, os pressupostos teóricos da Semiologia apresentam alternativas para o processo de interpretação no contexto escolar. Para Viegas (2009, p. 81), o aluno precisa aprender a ultrapassar o sentido de língua/compreensão e chegar ao sentido de discurso/interpretação. Ademais, a autora supracitada assinala que

No ato de comunicação, o *sujeito comunicante* tem por objetivo significar o mundo, a partir de seus propósitos, para um sujeito interpretante. Nessa troca, ou seja, nesse processo de transação, para proceder a uma análise do texto, o sujeito interpretante precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação (*langue*) como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade (*parole*). Nesse ponto passa-se do *sentido de língua* ao *sentido de discurso*, tendo em vista que o *sujeito interpretante* não busca o significado das palavras ou sua combinação (*sentido de língua*), mas seu sentido social (*sentido de discurso*). (VIEGAS, 2009, p. 81, grifo do autor)

Precisamos também ressaltar que, ao longo do ato de comunicação, existe uma zona mínima denominada de intercompreensão. Nela, ocorre a tentativa de recuperação do sentido de discurso projetado pelo sujeito comunicante e o sentido construído pelo sujeito interpretante. Esta é uma zona do ato de comunicação que somente pode ser concebida como uma suposição sobre esse grau de recuperação. Além disso, de acordo com Charaudeau

(1994, p. 5), não pode haver recuperação total entre as duas construções, se admitirmos que o universo experiencial de cada um desses dois sujeitos não pode ser, em todos os pontos, idêntico um ao outro.

Portanto, o ato de linguagem não resulta da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor. Tal ato é um encontro dialético entre o processo de Produção, criado por um EU e dirigido a um TU - interpretante e o Processo de Interpretação, criado por um TU' - interpretante, que constrói uma imagem EU' do locutor (cf. CHARAUDEAU, 2012, p. 44).

5. A SEMIOLINGÜÍSTICA NA AULA DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM BREVE RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Para Charaudeau (1995a, 1999 *apud* VIEGAS, 2009, p. 85), entender os sentidos de um texto significa ultrapassar o sentido de língua e chegar ao sentido de discurso. Nesse sentido, o ensino de leitura não é uma tarefa fácil. Segundo Viegas (2009 p. 85), penetrar nas entrelinhas de um texto requer um trabalho sistemático com os alunos. Sendo assim, o professor exerce um papel importante na elaboração e implementação de atividades que auxiliam o aluno a fazer essa transição entre o sentido de língua e o sentido de discurso.

Objetivando brevemente ilustrar a implementação de atividades de leitura em língua estrangeira de viés semiolinguístico, foi escolhido um dos textos do livro didático *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*. O texto em questão apresenta uma campanha do *Greenpeace* e faz parte da segunda unidade do livro. As atividades elaboradas por meio dele foram implementadas em uma turma do 3º ano do curso de Formação Geral (Ensino Médio – Regular) de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Vale ressaltar também que as atividades de leitura apresentadas pelo livro sofreram adaptações para que elas fossem trabalhadas à luz da Teoria Semiolinguística. Entretanto, essa mudança não indica que as atividades apresentadas na seção de leitura não desenvolvem a compreensão e a interpretação. Na verdade, a decisão de elaborar atividades de leitura distintas das apresentadas pelo livro didático teve como principal motivação a fomentação de um maior número de práticas voltadas à interpretação.

Tendo em vista que o sentido de língua “trabalha apenas com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado pleno nas suas relações sintagmáticas e paradigmáticas” (VIEGAS, 2009, p. 82), a primeira etapa da atividade de leitura proposta aos alunos privilegiou a simples decodificação do texto intitulado *Greenpeace*.

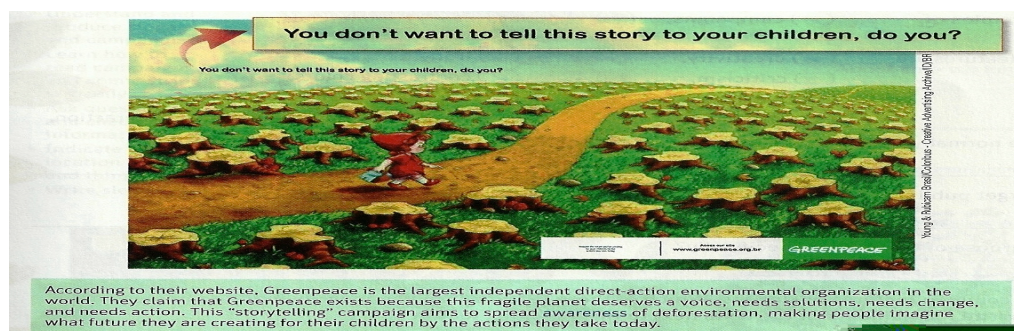


Figura 2: Texto *Greenpeace*.

Fonte: MENEZES; BRAGA et al (2013, p. 36)

Em linhas gerais, essa etapa focou no sentido denotativo ou literal das palavras do texto. Sendo assim, a princípio, os alunos desenvolveram uma leitura superficial, a saber, uma leitura cujo objetivo foi trabalhar o sentido de língua do texto. Vale ressaltar que pelo fato do texto estar escrito em língua inglesa, ele apresentou alguns vocábulos desconhecidos pelos alunos. Em face disso, para que a decodificação ocorresse de maneira plena e, por conseguinte, conduzisse os alunos à etapa mais avançada, isto é, à interpretação, alguns deles utilizaram dicionário de inglês/português no início do processo de leitura. Ademais, para esse trabalho mais voltado para a compreensão textual foram propostas aos sujeitos interpretantes/alunos questões superficiais, tais como: Conforme o texto, o que é o *Greenpeace*? Escreva o sentido literal (sentido dicionarizado) da palavra *awareness*.

Posteriormente, ao longo da decodificação do texto, os alunos foram conduzidos a observar os seus elementos não verbais e a explorar a sua intertextualidade, haja vista que o texto se refere de maneira explícita à história de Chapeuzinho Vermelho. Dessa forma, os alunos puderam contrastar a floresta representada pela história infantil com a floresta que aparece destruída no texto.

Ao longo da atividade, foi interessante observar que os alunos conseguiram construir inferências acerca do texto por meio da análise dos seus elementos verbais e não-verbais e, assim, adentrar o sentido de discurso. É importante também lembrar que esse “sentido de discurso caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, no momento em que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade.” (VIEGAS, 2009, p. 82)

Quanto ao processo de construção de inferências, cabe ratificar que, ao longo do processo de ensino de leitura, ele não esteve atrelado somente aos aspectos lexicais do texto,

pois os leitores também puderam recorrer a sua própria vivência para preencher as lacunas textuais (cf. DELL'ISOLA, 2001). Nesse sentido, ao construir inferências, os alunos também construíram sentidos. Segundo Viegas (2009, p. 95), para captar os sentidos, o leitor precisa inferir, uma vez que nada é gratuito no texto, tudo tem sentido, tudo é fruto de uma intenção consciente ou inconsciente.

Estamos, portanto, sempre complementando e interpretando o que vemos e ouvimos com nosso repertório de informações. Nossos textos não precisam ser prolixos e redundantes. O leitor pode complementar a leitura do texto com base em seus dados de leitura da realidade. (VIEGAS, 2009, p. 99)

Nas atividades de interpretação, os alunos também demonstraram seu conhecimento de mundo. Por exemplo, em aulas subsequentes, eles tiveram que relacionar os problemas ambientais de sua cidade ao problema apresentado pelo texto. Para isso, eles trouxeram fotos que ilustraram tais questões (rios poluídos, áreas desmatadas, etc.). Em seguida, escreveram ao lado das fotos, frases em inglês que parafrasearam a pergunta do texto original: *You don't want to tell this story to your children, do you?* (Tradução: Você não quer contar essa história para os seus filhos, quer?). Portanto, ao final da atividade, eles conseguiram reproduzir a campanha apresentada pelo texto, utilizando elementos de sua vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura em língua estrangeira é um objeto de estudo extremamente rico. Aqueles que ainda o desconsideram, o fazem por estar arraigados a modelos de leitura equivocados. Muitos, na verdade, ignoram a leitura como processo discursivo e interativo pelo fato de desconhecerem o seu funcionamento. Parece ser um ciclo vicioso - o modelo equivocado impera, a saber, o ensino de leitura em língua estrangeira unicamente voltado para os aspectos linguísticos do texto e, por conseguinte, as facetas discursivas e interativas do ato de ler permanecem rechaçadas.

Entretanto, para a Semiologia, o ato de ler é concebido como um processo dinâmico, que permite ao leitor lidar com os aspectos linguísticos no início do processo de leitura, sem permanecer estagnado no sentido de língua. De acordo com Feres (2011, p. 34), ler com competência é uma tarefa que pressupõe, em primeiro lugar, um trabalho na direção do sentido particular veiculado pelo texto. Em segundo lugar, esse trabalho pressupõe o

conhecimento dos elementos dos níveis constituintes da textualidade como forma de entender a construção desse sentido. Ou seja, a leitura pelo viés semiolinguístico é uma habilidade cuja dimensão não pode ser limitada à superfície textual.

Abstract

In this paper, we will discuss, in the light of the main theoretical assumptions of the Semiolinguistic Theory of Discourse Analysis (CHARAUDEAU, 2012), the importance of the teaching and learning processes of reading in a foreign language, focusing especially on the contribution that these assumptions bring to the design and implementation of reading activities that not only promote systemic knowledge, but, above all, characterize the text in a foreign language as an object of communication and interaction. In addition, we will share an experience related to the teaching of reading in a foreign language in order to briefly illustrate the incorporation of the Semiolinguistic Theory into the pedagogical practice. The context in which this reading activity occurred is the 3rd year of High School, in a state school in Rio de Janeiro.

Keywords: Reading. Foreign language. Semiolinguistic theory.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, Patrick. **Les conditions de compréhension du sens de discours**, 1994. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-comprehension-du,62.html>> Acesso em: 22 de março de 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso**, 2005. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>> Acesso em: 22 de março de 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre a situação de comunicação e estratégias de individualização**, 2010. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>> Acesso em: 22 de março de 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FERES, Beatriz dos Santos. **Leitura, fruição e ensino com os meninos de Ziraldo**. Niterói: Editora UFF, 2011.
- GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 85-91.
- IBGE. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_De_ficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2014.
- MENEZES, Vera; BRAGA, Junia et al. **Alive high: inglês, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2013.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. **Conteúdos de interpretar – a leitura como passaporte para a interação com o mundo**. 2009, 242 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=186322> Acesso em: 11 de junho de 2015.